



Philosophia Scientiæ

Travaux d'histoire et de philosophie des sciences

19-2 | 2015

Circulations et échanges mathématiques

Sur la distinction entre les connaissances explicites et les connaissances tacites

Régis Catinaud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/philosophiascientiae/1103>

DOI : 10.4000/philosophiascientiae.1103

ISSN : 1775-4283

Éditeur

Éditions Kimé

Édition imprimée

Date de publication : 25 mai 2015

Pagination : 197-220

ISSN : 1281-2463

Référence électronique

Régis Catinaud, « Sur la distinction entre les connaissances explicites et les connaissances tacites », *Philosophia Scientiæ* [En ligne], 19-2 | 2015, mis en ligne le 09 juin 2015, consulté le 02 novembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/philosophiascientiae/1103> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.1103>

Tous droits réservés

Sur la distinction entre les connaissances explicites et les connaissances tacites

Régis Catinaud*

Université de Genève,
Unité d'histoire et de philosophie des sciences (Suisse)
Archives Henri-Poincaré, Université de Lorraine – CNRS
(UMR 7117) (France)

Résumé : L'objectif de cet article est de questionner l'opposition classique entre la connaissance tacite et la connaissance explicite et de montrer qu'il n'existe pas de césure entre ces deux aspects de la connaissance, mais seulement des situations d'expression, de transmission et d'apprentissage de la connaissance plus ou moins complexes et plus ou moins exigeantes. Pour ce faire, la stratégie consistera à présenter certaines difficultés et contradictions auxquelles peut conduire le traitement de la notion de connaissance explicite dans le dernier ouvrage de Harry Collins, *Tacit and Explicit Knowledge*.

Abstract: The aim of this paper is to question the classical opposition between tacit and explicit knowledge and to show that there is no gap between these two aspects of knowledge, just expression, transmission and learning situations of varying complexity and stringency. In order to do so, the strategy will consist of presenting certain of the difficulties and contradictions that the treatment of the concept of explicit knowledge in Harry Collins's last book, *Tacit and Explicit Knowledge* may lead to.

*Cet article doit beaucoup aux relectures et conseils avisés de Léna Soler que je remercie ici vivement. Je remercie également Jan Lacki et Gerhard Heinzmann pour leur supervision pendant la rédaction de ce travail. Enfin, je dois aussi remercier un rapporteur anonyme pour nos échanges et pour plusieurs de ses remarques pertinentes.

1 Introduction

L'objectif de cet article est de remettre en cause la mise en opposition désormais classique en épistémologie entre deux *genres*¹ de connaissance – l'un explicite, l'autre tacite – en démontrant que cette opposition binaire et dualiste ne peut fonctionner que dans une conception *matérialiste* de la connaissance, i.e., une conception où la connaissance est assimilée à une sorte de « chose » que les individus pourraient posséder, inscrire dans des objets ou encore se transmettre. Il sera défendu que cette façon *métaphorique* de représenter la connaissance, lorsqu'elle est poussée à bout, conduit à des contradictions. Mais dès lors qu'on s'emploie à la dissoudre, on s'aperçoit que, premièrement, ce qui est tacite ou explicite n'est pas relatif à la nature de la connaissance mais aux éléments qui interviennent dans les situations de communication et, deuxièmement, que les raisons qui, dans ces situations, vont rendre une connaissance tacite ou explicite sont les mêmes pour le tacite que pour l'explicite. Dit autrement : il n'y a pas de rupture catégorique entre le tacite et l'explicite.

Cette analyse s'inscrit par conséquent dans la lignée des études qui ont porté un regard critique sur la notion de « connaissances tacite », et sur l'opposition explicite/tacite². Il s'agira ici cependant d'analyser cette opposition en prenant le problème par l'autre bout, c'est-à-dire en questionnant la notion de « connaissance explicite » et d'indiquer le lien étroit qu'elle entretient avec une conception matérialiste de la connaissance. Notre conclusion, particulièrement radicale, se démarquera aussi de ces précédentes critiques en ce qu'elle affirmera qu'en dehors d'une approche métaphorique de la connaissance comme « chose » matérielle, il n'existe pas de « connaissance explicite ».

1. Le genre se réfère aux traits caractéristiques d'un objet. Dire que la connaissance explicite est d'un genre différent de la connaissance tacite signifie que les *propriétés* de ces connaissances, leurs *effets* dans des contextes similaires et les *moyens de les identifier* vont être significativement différents.

2. On distinguera deux sortes de critiques : celles qui souhaitent réviser la notion de « connaissance tacite » et celles, plus radicales, qui veulent renoncer à son emploi. Dans les premières, on trouve généralement des demandes de précisions quant à la signification, l'étendue et le domaine d'application de la notion de connaissance tacite et de son opposition avec la connaissance explicite, cf. par exemple [Gourlay 2002], [Haldin-Herrgard 2004]. Parmi ces critiques, on attirera l'attention sur celle de [Puusa & Eerikäinen 2008] qui a révélé combien certains aspects des connaissances tacites pouvaient s'apparenter à ceux des connaissances explicites en insistant sur la nécessité de mieux définir la ligne de démarcation entre le tacite et l'explicite. De l'autre côté, les critiques qui souhaitent renoncer à l'utilisation de la notion de connaissance tacite ont pointé du doigt des problèmes relatifs à l'identification empirique de cette notion, à sa validité expérimentale et à sa capacité explicative, cf. par exemple [Perraton & Tarrant 2007] et [Turner 1994]. La présente étude partage de nombreux points communs avec ces deux types de critique – particulièrement d'ailleurs celle de Turner, qui refuse aussi de penser la connaissance tacite comme une « chose » que les individus possèderaient, quoique pour des raisons différentes de celles qui seront avancées ici. Mais de manière générale, cette étude plaidera en faveur du renoncement à l'emploi non pas de la notion de connaissance tacite mais de l'opposition tacite/explicite.

L'explicite est un aspect relatif aux situations dans lesquelles les connaissances sont évaluées.

Enfin, cette étude critique se focalisera quasi-exclusivement sur le travail de Harry Collins, plus précisément sur son dernier ouvrage, *Tacit and Explicit Knowledge* [Collins 2010], qui condense des années de recherches et de réflexions sur les connaissances tacites et explicites. On considèrera que la conception de la « connaissance-*stuff* » qui y est développée est typique, au sens wébérien, des approches matérialistes de la connaissance. Nous prenons le parti de penser que les critiques et observations qui seront dégagées dans la présente étude pourront sans amendement majeur s'appliquer plus largement à l'ensemble des conceptions matérialistes de la connaissance.

Dans cet ouvrage de 2010 – et dans le commentaire qui le suit en 2013 [Collins 2013] –, Harry Collins propose de décrire métaphoriquement, dans une optique pédagogique, la connaissance comme une « chose » [*stuff*] que les individus pourraient posséder. Les qualités d'« être tacite » ou d'« être explicite » sont alors conçues comme des propriétés *de* cette connaissance³. Ces propriétés permettent de classer la connaissance en différents genres : la connaissance « explicite » est une connaissance qui « peut être dite ». La connaissance « tacite » est une connaissance qui « ne peut pas être dite ».

Mon objectif est de critiquer deux points fondamentaux de cette conception :

1. L'idée selon laquelle la connaissance serait une chose que l'on pourrait *matériellement* détenir ou transmettre.
2. L'habitude qui consiste à considérer le tacite et l'explicite comme des propriétés de la connaissance et à maintenir une distinction de genre entre le(s) tacite(s) et l'explicite.

Je souhaiterais montrer que les difficultés rencontrées en développant 2 sont liées à l'adoption de 1. Ces difficultés sont particulièrement visibles dans le traitement que Collins réserve à la notion de *connaissance explicite*. J'ouvrirai par conséquent la réflexion en partant des deux questions suivantes : quand une connaissance est-elle explicite ? Et quelles sont les suggestions avancées par Collins dans [Collins 2010, 2013] pour pouvoir la délimiter et la distinguer des connaissances tacites ? Plus précisément, j'analyserai dans la section 2 comment Collins dégage, dans l'ensemble de la connaissance, la spécificité de l'explicite en la détachant progressivement de tout ce à quoi elle est couramment associée – langage, supports, règles – pour finir par la circonscrire à deux critères : la faculté de « rendre visible ses moyens de transmission » et la faculté

3. Ces propriétés peuvent cependant ne pas être d'emblée accessibles et ne se révéler seulement que dans des situations de communication ou d'interprétation spécifiques [Collins 2010, 57–81]. Précisons aussi que la connaissance tacite dite *relationnelle* fait sur ce point exception ; sa qualité tacite dépend en effet du contexte de communication dans lequel elle apparaît.

de « pouvoir être transmise à distance » [Collins 2013, 27]. Dans la section 3, je montrerai que ces critères d'identification d'une connaissance explicite ne sont pas adéquats, soit parce qu'ils ne correspondent à aucun cas réel, soit parce qu'ils ne sont pas limités à la connaissance explicite, mais s'appliquent aussi à la connaissance tacite. Cette constatation nous permettra de poser à nouveaux frais la question de la connaissance : si elle n'est pas une « chose », comment peut-on alors la concevoir ? Tout en esquissant une réponse à cette question, j'indiquerai qu'il est en tous cas préférable de détacher les aspects tacites et explicites de la connaissance pour les rapporter aux situations de communication.

Enfin, après avoir supprimé la ligne de démarcation entre le tacite et l'explicite et détaché ces deux aspects de la connaissance pour les rattacher aux situations de communication, j'indiquerai dans la dernière section (4), quatre raisons pour lesquelles, dans une situation de communication ou d'interprétation spécifique, une connaissance peut être plus ou moins facile à exprimer, à transmettre ou à acquérir.

L'enjeu est donc double : il est d'abord de parvenir à détacher les aspects tacites et explicites de la connaissance pour les raccrocher aux supports, contextes et individus embarqués dans une situation de communication ; il est ensuite de montrer qu'il n'y a pas d'opposition, mais une progression continue dans la facilité ou difficulté à pouvoir exprimer ou transmettre de la connaissance.

2 La connaissance explicite

L'objectif de cette section est de déterminer les éléments qui permettent d'identifier une connaissance explicite dans une conception matérialiste de la connaissance. On commencera par clarifier ce qu'on entend habituellement par « connaissance explicite » et ce que vise une étude sur les connaissances explicites (2.1). On s'intéressera ensuite (2.2) au rôle que jouent les supports matériels dans lesquels s'inscrit la connaissance, du point de vue de la délimitation de ce qui peut être compté au rang des connaissances explicites. Sur ce point, l'objectif est de souligner que, même si la connaissance explicite est une forme de langage possédant une certaine matérialité (qu'elle est une inscription *sur* ou *dans* un support), elle ne peut cependant pas se résumer à ce support ou à cette inscription. Pour reprendre la pensée de Collins : elle s'en distingue suffisamment pour ne leur laisser qu'un rôle secondaire et indirect d'indicateurs de l'explicite. Par conséquent, ce n'est pas à partir de cette matérialité-là que nous pourrions déterminer ce qui caractérise spécifiquement la connaissance explicite.

En (2.3) seront analysés les liens qu'entretient une expression avec, d'une part, son contexte d'énonciation, et, d'autre part, les individus pris dans cette situation de communication. L'enjeu est de démontrer qu'une ex-

pression ne peut être comptée comme connaissance explicite que relativement à un contexte donné et pour une personne particulière. On ne peut en effet imaginer une connaissance qui soit explicite partout, toujours et pour tout le monde⁴.

Enfin, ayant admis que la connaissance explicite n'était pas seulement un langage ni seulement un support (2.2), qu'elle devait être comprise comme relative à un contexte et à une personne (2.3), je montrerai comment Collins (qui a lui-même souligné le premier point, mais qui reste toutefois ambigu par rapport au second) se débarrasse progressivement, entre [Collins 2010] et [Collins 2013], des attributs qu'il juge inadéquats ou insuffisants pour caractériser la connaissance explicite (2.4). Arrivé au terme de son analyse, il finit par ne se limiter qu'à deux critères de démarcation pour la connaissance explicite : 1) une connaissance explicite est ce qui a la capacité de rendre visible ou plus généralement sensible les supports de communication par lesquels elle est transmise, et 2) la connaissance explicite est ce qui a la capacité à être transporté dans des endroits éloignés.

2.1 Quand y a-t-il connaissance explicite ?

Polanyi observe que certaines formes de connaissance ne peuvent pas être exprimées à l'aide d'un langage. Sa célèbre maxime « nous savons plus que ce que nous pouvons dire » met ainsi en évidence que, bien qu'un individu puisse posséder un savoir, il peut, cependant, ne pas être capable de l'articuler, de le mettre en mots [Polanyi 1967, 4].

Dans l'analyse de l'expression ou de la transmission des connaissances, on reconnaît plus généralement qu'il existe un genre particulier de la connaissance – la connaissance *tacite* – qui accuse une certaine difficulté à pouvoir être exprimée sous quelque forme de langage que ce soit. Les compétences somatiques sont des exemples typiques de connaissances tacites. Prenons le cas bien connu de la conduite d'un vélo : même si nous savons conduire un vélo, il nous est néanmoins bien difficile de pouvoir *dire* cette connaissance. Quiconque s'y est déjà essayé s'est rapidement rendu compte qu'il est tout simplement impossible de dire ou de transmettre *ipso facto* à un interlocuteur, simplement par cet acte discursif, la compétence de la conduite du vélo.

Par opposition, est explicite une connaissance qui *peut* être exprimée (idéalement dans un langage verbal) et qui l'*est* effectivement⁵. Un exemple typique

4. On retrouve cette idée exprimée chez [Soler & Zwart 2013, 132–133].

5. Une connaissance qui peut être exprimée mais qui ne l'est pas figure, chez Collins, dans le domaine de la connaissance tacite (dans le domaine de la connaissance tacite « faible » plus exactement ou de la connaissance tacite dite « relationnelle » [Collins 2010, 91]) : si une connaissance n'est pas exprimée alors qu'elle pourrait en principe l'être, cela signifie qu'il doit y avoir certains obstacles qui l'empêchent de l'être, ou certaines raisons propres à celui qui pourrait exprimer cette connaissance de ne pas la dire.

de connaissance explicite sont les expressions propositionnelles de faits observationnels tel que « la Tour Eiffel fait 324 mètres de haut ». Cette expression correspond à une connaissance qui, semblerait-il, est directement compréhensible et explicite.

À ce point, une remarque : prenons garde à ne pas confondre la recherche sur les connaissances explicites et celle sur les connaissances objectives (qui « *expliciteraient* », selon une vision réaliste, quelque chose du monde). Si l'expression « la Tour Eiffel fait 324 mètres de haut » semble établir un fait observationnel objectif et vérifiable, cela ne fait pas de cette expression une connaissance explicite pour autant. L'étude des connaissances explicites et tacites que nous visons ne s'intéresse pas spécifiquement à déterminer si les expressions propositionnelles ou formelles correspondent effectivement au réel, mais à savoir dans quel cas une expression peut conduire un individu à développer la connaissance visée par l'expression, ou dans quel cas il arrive à exprimer ce qu'il sait. Tenons-en pour preuve le fait suivant : si une expression est qualifiée d'explicite parce qu'elle permet d'aboutir à une connaissance sur le monde (ou qu'elle *est* une connaissance sur le monde), et si une personne pour une certaine raison n'arrivait pas à donner sens à cette expression (par exemple parce qu'il ne connaîtrait pas le langage dans lequel elle est exprimée), on ne peut alors dire que cette expression est explicite pour cette personne. L'analyse des connaissances tacites et explicites s'intéresse à dégager ces types d'obstacles qui pourraient empêcher qu'une expression, dans une situation particulière, puisse devenir explicite.

On pourrait cependant, dans une optique réaliste, supposer que les connaissances objectives et explicites sont équivalentes : si un individu est parvenu à exprimer formellement une connaissance, et que cette connaissance formalisée est liée au monde d'une manière vérifiable, alors il semble raisonnable de penser que cette connaissance a été explicitée et que l'expression est objective et explicite *indépendamment* du processus qui lui a permis d'être exprimée.

Il y a en réalité dans cette conception deux présupposés préjudiciables : premièrement, celui de penser que les expressions puissent être détachées de leur contexte d'énonciation, de manipulation ou de développement. Les récentes analyses du tournant pratique, et plus particulièrement des pratiques de théorisation, ont sur ce point suggéré que les expressions formelles ne pouvaient pas être détachées des activités constitutives ou d'utilisation dans lesquelles elles intervenaient⁶. Deuxièmement, celui de considérer que la connaissance est une sorte de chose ou de forme qui peut se retrouver de façon objective et indépendante *dans* une expression. Sur ce point, l'objectif de cet article est de montrer que cette supposition mène à des contradictions, et qu'il est préférable de l'abandonner pour concevoir plus simplement les expressions comme des moyens de parvenir à une connaissance.

6. Sur le tournant pratique en général cf. [Schatzki, Knorr-Cetina *et al.* 2001], sur le tournant pratique en sciences cf. [Soler, Zwart *et al.* 2014]. Sur la relation entre les structures formelles et les pratiques de théorisation, cf. par exemple [Vorms 2009].

Enfin, pour devancer un dernier contre-argument, de nature pragmatique, qui consisterait à dire que nos expressions formelles (telles que les théories scientifiques) nous permettent bien de faire des choses (construire des instruments, développer des technologies, prédire des événements, etc.), je soulignerai simplement que cela n'implique pas, encore une fois, que ces expressions soient explicites : que les expressions soient saisies par des agents, qu'elles s'inscrivent dans un rapport efficace au monde, c'est-à-dire qu'elles nous permettent de faire des choses, n'implique pas que ce qui est exprimé est explicite : des expressions qui à première vue semblent objectives comme les règles de second ordre (cf. *infra*) peuvent effectivement améliorer efficacement nos capacités à faire des choses sans qu'elles ne soient pour autant des connaissances explicites (i.e., les dire ne conduit pas directement à la connaissance de ce qu'elles visent, pourtant elles améliorent le temps nécessaire à leur développement).

2.2 Expressions et supports

Toute connaissance explicite, et ce seront les deux premiers critères que nous analyserons, suppose un *langage* et un *support extérieur* au locuteur dans lequel elle s'inscrit. Le corollaire ne se vérifie cependant pas systématiquement : une expression déposée sur un support matériel ne constitue pas nécessairement une connaissance explicite et ce pour trois raisons (les deux premières relatives à l'expression, la troisième au support) :

- Premièrement, certaines expressions à propos d'une connaissance ne visent pas nécessairement à expliciter cette connaissance en question ; par exemple : « il sait faire du vélo ». Cette phrase, qui établit un fait (une connaissance factuelle) ne vise pas à expliciter ce qu'est la conduite du vélo, ou *savoir comment* on peut conduire un vélo [*knowing how to*]. En revanche, elle semble indiquer explicitement un autre genre de connaissance : *savoir que* cette personne (« il ») sait faire du vélo [*knowing that*]. Pour comprendre que cette deuxième connaissance factuelle contenue dans l'expression « il sait faire du vélo » ne constitue pas objectivement et en soi une connaissance explicite, il nous faudra attendre la section suivante.
- Deuxièmement, certaines expressions qui visent cette fois-ci à expliciter une connaissance ne sont pas pour autant de la connaissance explicite. Par exemple, lorsque l'on tente d'expliquer comment faire du vélo en donnant ce que Collins appelle des « règles de second ordre », telles que : « tiens-toi droit », « appuie sur la pédale », « vise un point fixe à l'horizon », etc. Les règles de second ordre ne sont pas des expressions de connaissances, ce sont des expressions qui permettent d'acquérir la connaissance, d'où le second ordre. Elles ne comptent pas au rang des connaissances explicites au sens strict, puisque les dire effectivement ne conduit pas un interlocuteur à savoir *directement* comment conduire un vélo.

- Enfin, si le support de la connaissance constituait à lui seul la connaissance explicite, il suffirait de prendre n'importe quel livre et de l'ouvrir pour en saisir le contenu. Or saisir le contenu d'un livre présuppose déjà de savoir lire, mais aussi de connaître la langue dans laquelle le livre est écrit. On dira que l'accès à cette connaissance est *conditionné*, notamment par l'apprentissage de la lecture et par la connaissance d'une langue⁷. Mais pour aller encore plus loin en nous confrontant plus directement à la représentation matérialiste masquée derrière cette façon de présenter les choses, n'est-il pas étrange de supposer qu'une connaissance explicite soit une sorte de substance qui se mêlerait on ne sait trop comment à l'encre de nos stylos et de nos imprimantes pour se déposer avec elle sur une page blanche ? N'est-il pas aussi étrange de penser qu'il nous suffirait ensuite d'envoyer cette feuille à quelqu'un et qu'il suffise à cette personne d'observer les quelques signes tracés sur la feuille pour que cette connaissance saute comme merveilleusement de la page à son esprit ? Il faut bien voir qu'en réalité n'importe quel profane qui lirait une telle page, ou pour prendre un autre exemple plus concret, n'importe quel étudiant qui observerait un professeur de physique écrire une équation sur un tableau ne pourrait pas comprendre directement le sens de l'expression mathématique inscrite sur le tableau. Pas plus d'ailleurs que ne le pourrait un étudiant aguerri si ce devait être la première fois qu'on lui présentait cette équation : aussi bien formé qu'il puisse être, un certain temps devra lui être nécessaire pour comprendre et saisir le sens de l'expression, pour pouvoir l'appliquer et la développer. L'acquisition de cette connaissance devra par exemple passer par l'exercice, c'est-à-dire par l'application répétée de l'expression à différents cas paradigmatiques. La craie, le tableau et les traits inscrits sur le tableau constituant le support, ne sont par conséquent pas en soi la connaissance explicite, et il peut être dangereux de faire l'amalgame. Bien que le support ait une influence sur la transmission de la connaissance, il ne reste justement qu'un facteur conditionnant⁸. Donc on admettra, pour commencer cette observation triviale, que la connaissance explicite est une expression sur un support mais toute expression sur un support n'a pas d'emblée un statut de connaissance explicite. Il nous est par consé-

7. Collins remarque que, selon les contextes, pour que certaines expressions soient transmises, pour qu'il y ait connaissance explicite, certaines conditions de communication doivent être remplies comme, par exemple, le fait que l'émetteur et le récepteur partagent le même langage [Collins 2010, 57–81]. Dit autrement « toute connaissance explicite repose sur de la connaissance tacite » (« all explicit knowledge rests on tacit knowledge ») [Collins 2010, Preface, X].

8. Sur le statut des supports matériels chez Collins, cf. [Collins 2010, 34–36] : tous les livres, photographies, tableaux et autres supports ont un statut analogue aux « *strings* » ; il ne sont ni de la connaissance, ni des contenus sensés. Ce sont simplement des « choses physiques » qui « suggèrent une interprétation » (« *afford the interpretation* »).

quent nécessaire de dégager d'autres critères pour cerner la spécificité de la connaissance explicite.

2.3 La relativité de la connaissance explicite

L'« explicité » – qu'on me pardonne ce néologisme – n'est pas une caractéristique de la connaissance, mais de l'accès à cette connaissance, c'est-à-dire qu'elle dépend d'une situation de communication dans laquelle cette connaissance est mise en jeu. Il faut bien comprendre ce point crucial : la qualité tacite ou explicite du savoir ne se révèle que dans une situation d'expression, de transmission et d'apprentissage spécifique. De sorte qu'on peut même tirer comme principe qu'il n'existe pas de connaissance explicite *en soi*, puisqu'une connaissance n'est explicite que dans une situation de communication particulière. En dehors de cette situation, il n'est pas possible de juger si une connaissance est explicite ou si elle ne l'est pas.

Reprenons l'expression « la Tour Eiffel fait 324 mètres de haut ». Pour que cette expression constitue une connaissance, il est nécessaire que la personne qui l'entende connaisse la langue dans laquelle cette expression est formulée, qu'elle sache ce qu'est l'objet « Tour Eiffel », et qu'elle ait des notions de métrique.

On peut donc identifier au moins deux facteurs, propres aux situations de communication, qui peuvent faire varier le degré d'explicité d'une connaissance du tout au tout : l'*acculturation* d'un individu et le *contexte* de la communication. Le caractère explicite d'une expression dépend d'abord de *celui à qui* ce contenu est transmis. La proposition « la Tour Eiffel fait 324 mètres de haut » pourra paraître comme totalement transparente, difficile à saisir ou complètement obscure selon qu'elle est présentée à une personne qui connaît la langue française, qui sait ce qu'est la Tour Eiffel, et qui voit à quoi correspond 324 mètres, ou à une personne qui connaît la langue française mais qui ne sait pas ce qu'est la Tour Eiffel, ou à une personne qui ne connaît pas la langue française ou qui ne sait pas ce qu'est la Tour Eiffel, ni à quoi correspond un mètre. Tout dépend de son acculturation au langage et à sa grammaire, aux signes à leur opérativité, qui sont présents dans cette expression. Une expression n'est donc explicite qu'en vertu de certaines caractéristiques des personnes impliquées dans le processus de communication (au premier rang desquelles on trouve les représentations, les références et l'acculturation du récepteur au langage dans lequel est exprimée la connaissance, et plus généralement sa socialisation). C'est en ce sens que Polanyi dit que « all knowledge is *either tacit or rooted in tacit knowledge* » [Polanyi 1966, 7, italiques originales] : pour comprendre une expression, il faut aussi connaître tout un ensemble de signes, tout un codex d'opérations, qui ne sont pas inscrits dans l'expression elle-même. S'adresser à une expression suppose, pour lui donner sens, pour qu'elle acquière le statut de connaissance explicite, tout un bagage qui, vis-à-vis de cette expression, constitue une connaissance tacite (ou implicite) – c'est-à-dire

non exprimée à cet instant présent et pourtant nécessaire à la compréhension de l'expression.

D'autre part, une expression n'est explicite pour une personne que *dans un contexte donné*. Ce contexte comprend entre autres des facteurs incidents propres aux lieux d'inscription et de réception de la connaissance dans une expression. L'exemple des indexicaux montre sur ce point que certaines expressions ne peuvent véhiculer leur connaissance que lorsqu'elles sont insérées dans un contexte particulier.

Dans ce qui vient d'être dit ici, il n'y a pour l'instant rien de totalement nouveau ni d'inédit. Collins reconnaît et souligne lui-même l'importance du caractère relatif de l'explicite, même s'il n'en prend pas la juste mesure et qu'il n'en développe pas les conséquences telles que je propose de le faire dans les parties suivantes.

Pour Collins, une connaissance explicite est une forme [*pattern*] visible et exprimée. C'est une connaissance qui peut être communiquée (et qui l'est effectivement) à travers le *transfert* par des *strings*⁹. Les *strings* sont des petits morceaux de matière sur lesquels s'impriment des formes [Collins 2010, 9]. Mais ces formes ne sont transmises – et donc ne sont de la connaissance explicite – qu'à la condition qu'un sujet puisse les interpréter [Collins 2010, 28]. En effet, Collins défend que le stade le plus raffiné d'une communication (i.e., d'un transfert de *strings*) est la communication interprétée, sachant que cette interprétation peut varier selon l'interprétant, ou dans certains cas même échouer, c'est-à-dire ne pas être arrivée à donner sens aux *strings*. Admettant cela, Collins reconnaît donc d'une certaine manière le caractère relatif de l'explicite. Mais il ne parvient cependant pas à exploiter cette conclusion – ce qui, à mon avis, est une conséquence de son adhésion au modèle métaphorique de la connaissance-*stuff* (cf. 2.4).

2.4 Déflation de la métaphore de la connaissance-*stuff* et de l'explicite-support chez Collins

Personne à notre connaissance ne défend aujourd'hui l'idée qu'une connaissance explicite est seulement un support. Cependant, par souci de simplicité, nombreux sont les analystes qui assimilent la connaissance explicite à une sorte de substance matérielle *sensible* (c'est-à-dire que l'on peut aisément voir, toucher ou sentir), et la connaissance tacite à une sorte de matière invisible, diaphane, voire à une absence de matière. L'utilisation de cette métaphore matérialiste permet de mieux se représenter la géographie de la connaissance et d'utiliser plus naturellement des termes analytiques faciles à manipuler. Il est en effet plus simple de se représenter la connaissance comme une particule, ou un ensemble de particules, une *stuff* chez Collins, que l'on peut *posséder*,

9. Il existe cinq conditions de transferts, graduellement de plus en plus exigeantes [Collins 2010, 31].

transporter ou *recevoir*¹⁰. Bien entendu, personne ne pense qu'un livre constitue en l'espèce de la connaissance matérialisée, mais il est fréquent de procéder « comme si » c'était le cas ; « comme si » l'explicite avait cette qualité d'être de la connaissance extériorisée, matérialisée d'une certaine façon et perceptible. Tout au long de son *Tacit and Explicit Knowledge* (TEK), pour donner une explication du fonctionnement de la connaissance explicite, Collins s'appuie sur cette métaphore de la connaissance explicite comme « chose » matérielle, véhiculée à travers un univers fait d'un matériau : les *strings* – petits bouts de matière indéterminés et non-singifiants [*meaningless*]¹¹.

TEK, I now realise, is based on a crude metaphor. Knowledge is a kind of “stuff” which you either have or do not have. If you have it you can do certain things, or understand certain things which you could not do or understand before; you are also enabled to make good judgments in respect of those things.

[...]

Secondly, knowledge-stuff is divided into two kinds: there is “explicit knowledge-stuff” and there is “tacit knowledge-stuff”. It is tempting to say that you can see and smell explicit knowledge. It is tempting to say that this published paper is explicit knowledge and you can see it, smell it, and carry it around. [Collins 2013, 26]

Collins est donc tout à fait conscient du caractère métaphorique de ses exemples et de ses explications. Mais cette conscience n'enlève rien au fait qu'une métaphore, toute utile qu'elle puisse être comme outil pédagogique ou exploratoire, peut cependant – et c'est ici le cas – devenir contre-productive lorsqu'elle masque certaines nuances, ou lorsqu'elle fait dévier le développement de la réflexion qu'elle est censée déployer en l'enchaînant aux représentations et aux mécanismes qui expliquent plus la métaphore elle-même que l'objet qui était initialement étudié. Lorsqu'une métaphore s'établit aussi profondément dans une réflexion, et que l'on y a recours de manière aussi systématique pour soutenir le raisonnement, il devient difficile de s'en détacher. Dans le cas du traitement de la connaissance explicite par Collins, le développement et l'approfondissement de la métaphore matérialiste détournent l'attention de ce qui est essentiel dans la connaissance explicite et qui ne peut se révéler que lorsqu'on supprime progressivement cette métaphore : le caractère relatif de l'explicite. On remarquera d'ailleurs que, plus on tente d'effacer cette métaphore essentialisée de la connaissance explicite, plus la connaissance explicite nous apparaîtra finalement semblable à de la connaissance tacite.

10. Les *stuffs* correspondent à la connaissance en général. Les connaissances explicites sont des *stuffs* matérielles, visibles et transportables. Les connaissances tacites sont des *stuffs* invisibles et non-transportables [Collins 2010, 6] et [Collins 2013, 26].

11. « “Strings” [...] are bits of stuff inscribed with patterns. Strings in themselves are not meaningful. A string is simply anything that is neither random nor featureless » [Collins 2010, 16].

Dans [Collins 2013], Collins entreprend lui-même une déflation de sa métaphore et donne au lecteur quelques indices pour essayer de saisir la véritable nature de la connaissance explicite. La matérialité, expose-t-il, n'est bien qu'une métaphore. Et les *supports* ne sont que des moyens de transmission :

[...] none of this is quite true because the books and papers are not themselves explicit knowledge. They are, rather, *the means by which explicit knowledge is transmitted*. [Collins 2013, 26]

La matérialité n'est en réalité qu'un aspect secondaire de la connaissance explicite (i.e., toute connaissance explicite est inscrite, mais cette inscription n'est pas ce qui la caractérise). La principale différence entre une connaissance explicite et une connaissance tacite ne se situe pas dans la capacité de la connaissance à être inscrite, mais dans la capacité pour un récepteur à saisir les moyens de transmission.

[...] not being able to capture the means of transmission of knowledge is what causes us to think of it as tacit knowledge. Where I argue in TEK that certain kinds of tacit knowledge can be made explicit, what I am doing is *revealing how its transmission can be made visible and/or its implementation handled*. Thus the most important difference between tacit and explicit knowledge is that *explicit knowledge can be deliberately brought into existence at distant locations* (while) [tacit knowledge] cannot be sent around in this way because [it] cannot be seen or captured. [Collins 2013, 27]

Ce passage révèle deux aspects essentiels de la connaissance explicite selon Collins. En premier lieu, même si les moyens qui supportent la connaissance explicite sont visibles (perceptibles), la connaissance explicite est (finalement !) tout aussi invisible que le tacite. Si on ne la considère plus comme une matière perceptible, la spécificité de la connaissance explicite finit par nous échapper. Les livres, les papiers et tous les supports ne sont plus les marques expressives et incarnées de la connaissance explicite ; ce ne sont que des moyens de transmission. Dans cette conception déflationniste, il n'est plus possible de distinguer et de délimiter une matière qui serait la connaissance explicite. Il est seulement possible de capter et de manier ses canaux d'expression et de transmission. La connaissance explicite n'est donc pas une connaissance « visible », mais une connaissance qui, lorsqu'elle est exprimée ou transmise, rend visible et saisissable ses canaux d'expression ou de transmission. La nature explicite de la connaissance n'est plus finalement dans [Collins 2013], soit quelque chose d'indéterminé, soit une caractéristique secondaire de son mode d'expression ou de transmission. En deuxième lieu, ce mode d'expression ou de transmission, ce canal ou ce moyen, a la particularité de pouvoir être envoyé dans des lieux éloignés et reculés – capacité que n'aurait pas la connaissance tacite – ; il peut suggérer à *distance* le développement d'une connaissance chez un récepteur.

On retiendra pour la suite ces deux critères dégagés par Collins pour qualifier la connaissance explicite. L'objectif de la section suivante est de montrer que ces deux critères ne permettent pas de distinguer la connaissance explicite de la connaissance tacite.

3 Peut-on catégoriquement distinguer l'explicite du tacite ?

3.1 Sur les deux critères de distinction de l'explicite et du tacite chez Collins

Selon Collins, les critères qui permettent de distinguer la connaissance tacite et explicite sont la capacité de cette dernière à *rendre visible* les mécanismes d'expression ou de transmission de la connaissance explicite, et sa capacité à être *suggérée à distance*. Inversement, une connaissance est tacite parce que ses mécanismes de transmission ne peuvent pas être rendus visibles et qu'il est donc impossible de les saisir pour les envoyer à distance.

Il nous faut à ce point revenir sur la distinction entre « exprimer » et « transmettre ». La connaissance tacite est une connaissance qui ne peut pas « être exprimée (verbalement) », mais qui peut par contre, dans certains cas, « être communiquée » par un moyen ou par un autre. Par exemple, dans la « Collective Tacit Knowledge » – une forme de connaissance tacite qui implique d'être imprégné d'un environnement social pour être développée (e.g., la conduite du vélo dans un environnement culturel particulier avec ses règles propres¹²) –, il y a bien quelque chose qui passe entre les individus pour que chacun d'entre eux développe une compétence similaire. Même si ce quelque chose est invisible, il n'est pas inexistant. Si on refusait à la connaissance tacite cette capacité à être transmise d'une manière ou d'une autre, il faudrait alors être prêt à défendre l'idée que la connaissance tacite se développe spontanément chez un sujet, indépendamment de tout contexte, de tout *input* de l'extérieur ; idée pour le moins difficile à soutenir. Maintenant, on remarquera que la notion de « distance » employée par Collins pour qualifier la capacité de la connaissance explicite, et pour la distinguer de la connaissance tacite, est justement problématique dans cette opposition. Si ce qui caractérise la connaissance tacite est qu'elle *ne peut pas* être apprise à distance, cela devrait supposer que la connaissance tacite ne pourrait se développer que spontanément de manière autonome et indépendante dans un sujet. Cette position est,

12. Collins identifie trois sous-genres de connaissances tacites qui sont liés à trois types de raisons (relationnelles, somatiques et collectives) pour lesquelles une connaissance va rencontrer des difficultés à pouvoir être dite ou écrite, c'est-à-dire exprimée dans un langage verbal [Collins 2010, 80]. La connaissance explicite a elle aussi chez Collins une typologie graduelle de l'explicitation : voir en particulier [Collins 2010, 81, tableau 4].

comme il vient d'être dit, très inconfortable. Collins, bien entendu, ne la défend pas. Il affirme que la connaissance tacite ne peut se développer que localement, non pas « sans distance », mais très exactement dans une distance considérablement restreinte, dans le voisinage des relations interpersonnelles, dans une contiguïté extrême, au « contact direct » de ceux qui possèdent la connaissance [Collins 2010, 86–87]. Cette proximité cependant n'est pas nulle. Pour qu'une connaissance soit transmise, il est nécessaire qu'elle s'établisse dans un espace, aussi mince soit-il. Même si elle ne s'appuie sur aucune forme de langage – et cela demanderait encore des justifications que l'on ne trouve pas chez Collins –, la connaissance tacite *pass*e par quelque chose et ne saute pas directement d'un individu à un autre.

Mais ayant admis cela, ayant admis que la connaissance tacite utilise aussi un espace d'expression et de transmission, qu'est-ce qui nous empêcherait après tout de penser qu'on pourrait envoyer une connaissance tacite telle que « faire du vélo » à distance ? Si l'on considère que cette connaissance somatique est déjà impossible à communiquer *sur place* entre deux personnes, qu'on ne peut pas la dire, il est par conséquent raisonnable de penser qu'on pourra encore moins l'envoyer. Mais imaginons qu'on puisse envoyer une vidéo pédagogique qui filme une personne en train de faire du vélo en même temps qu'elle en explique le mécanisme. Est-ce que cela constituerait une connaissance explicite de la conduite du vélo ? La réponse semble là encore négative. Il ne s'agit ici, dirait Collins, que de règles de second-ordre, d'un « coaching » qui augmenterait notre chance de pouvoir conduire le vélo, mais qui ne nous transférerait pas ce savoir comme pourrait le faire une connaissance explicite. Mais demandons-nous : que pourrait faire de plus une connaissance explicite à la place de cette vidéo ? Et d'ailleurs, que serait alors une telle connaissance explicite ? Tout le problème est là : une telle connaissance n'existe pas. Il n'existe pas de connaissance qui soit *toujours exprimable* ou *transférable*, dans n'importe quelle condition, et qui fasse *directement* et *instantanément* naître la connaissance, ni dans le cas de l'apprentissage de la conduite de vélo, ni dans aucun autre cas possible. Cette comparaison à une connaissance explicite parfaite à partir de laquelle on dérive l'imperfection et les obstacles de la connaissance tacite est trompeuse parce que fondée sur une idéalité.

Si l'on reprend notre exemple typique d'une connaissance explicite, « la tour Eiffel fait 324 mètres de haut », cette expression ne peut pas, lorsqu'elle est envoyée à distance, faire naître instantanément une connaissance. D'abord elle implique pour la comprendre de connaître la langue dans laquelle elle est exprimée, de savoir lire, de savoir ce qu'est la Tour Eiffel, d'avoir des notions de métrique, etc. Ensuite, si l'on suppose que toutes ces compétences sont acquises, entre la lecture de l'expression et l'acquisition de la connaissance, demeure un certain temps, certes infiniment plus court que celui nécessaire au développement de la connaissance de la conduite de vélo, mais non nul. À partir du moment où dans les analyses des connaissances explicites on fait l'économie de ce temps, aussi minime soit-il, on commet l'erreur de supposer que la connaissance saute instantanément de l'expression à l'indi-

vidu. C'est cette infime négligence qui conduit à une réification de la connaissance, et qui détache l'expression des pratiques et des compétences des individus et qui transforme l'explicite en une qualité de cette connaissance réifiée dans l'expression.

Affirmer que les expressions fonctionnent comme des connaissances explicites *pour qui aurait acquis les compétences suffisantes pour comprendre et manipuler l'expression* présente le problème de manière inversée. Que l'expression puisse identiquement mener vers la connaissance quelqu'un qui aurait les compétences nécessaires à sa compréhension et à sa manipulation n'enlève rien au fait que l'expression convoque différentes compétences chez les individus, et oublier cette convocation (ou cette *affordance*), c'est oublier que l'expression ne peut pas être analysée indépendamment des pratiques des individus et donc des possibilités en pratique pour lesquelles une expression peut aussi manquer sa cible.

3.2 S'éloigner de la conception de la connaissance-*stuff*

De ces constatations nous pourrions finalement être portés à croire que la connaissance n'est pas une « chose » extérieure inscrite ou présente dans les objets, mais une sorte de disposition, un ensemble de compétences ou de capacités que les individus « possèderaient » et qui leur permettraient d'interpréter les expressions et qui se développeraient au contact de ces expressions. Je compte indiquer ici que, d'une part, la connaissance ne peut pas non plus être comprise comme une disposition, dans le sens d'une entité que l'on posséderait, sans risquer de retomber dans une métaphore matérialiste subjective de la connaissance, et que, d'autre part, l'explicite et le tacite ne sont pas des moyens de qualifier cette connaissance, mais de qualifier l'exercice de cette connaissance en situation¹³.

Pour expliquer les actions et les comportements des individus, on recourt parfois à la notion de disposition. Selon la conception la plus évidente, la disposition est une sorte de chose que les individus *possèdent* : une compétence, une capacité ou une propriété¹⁴. Si les individus peuvent faire certaines choses, c'est qu'ils en ont la capacité. Si j'observe par exemple une personne escalader un mur, c'est que je peux attribuer à cette personne la capacité de faire cette action, et si j'observe une autre personne qui ne peut pas escalader ce même

13. La conception de la connaissance développée ici s'inspire très librement de [Rao 1994] et [Hetherington 2011]. Rao et Hetherington défendent tous les deux la priorité de la capacité du sujet dans l'action sur sa capacité descriptive (du *knowing-how* sur le *knowing-that*). Je conserve de leur conception, en la travestissant quelque peu, l'idée que la « connaissance de X » est avant tout une question relative à l'activité des individus, en revanche, je refuse l'opposition hiérarchique entre le *knowing-how* et le *knowing-that* (qui sont ici considérés comme deux types de « connaissance de »).

14. Sur la notion de « disposition », cf. [Chauviré & Ogien 2002].

mur, je serai enclin à dire « l'un *a* la capacité ou la compétence, tandis que l'autre ne l'*a* pas ».

Dans l'évaluation des performances individuelles, il est en effet utile de pouvoir lier causalement le succès ou l'échec d'une action à la possession d'une entité comme une disposition. Mais postuler une entité dispositionnelle peut se révéler aussi problématique que de penser qu'il puisse exister des entités de connaissances extérieures et indépendantes : premièrement, il est difficile d'avoir accès à ces entités, d'en rendre compte expérimentalement et de supposer qu'elles soient *identiquement partagées* par les individus [Turner 1994]. Deuxièmement, il est difficile d'expliquer comment *une* entité peut correspondre à *une* connaissance. Si on pense à des dispositions proches, par exemple savoir faire du vélo et savoir faire du monocycle, s'agit-il de deux dispositions correspondant à deux connaissances totalement déliées ? Il semblerait que non : un individu qui « *a* » la disposition « faire du vélo » aurait certainement plus de chance que quelqu'un qui ne l'a pas de développer la disposition « faire du monocycle ». Il en découle, si l'on reste dans cette perspective, qu'il existe probablement une disposition plus fondamentale que des recherches scientifiques plus poussées devraient pouvoir permettre d'identifier.

Ce que nous essayons de remettre en question ici n'est pas la possibilité de parvenir un jour à mieux déterminer le fond cognitif et physiologique qui intervient dans la réalisation d'une action, mais le fait de traiter ce fond comme une « entité possédée » par les individus ; idée qui suggère que l'on pourrait posséder un « quelque chose » qui serait lié d'une quelconque manière à une action spécifique que les individus pourraient réussir. Or il semble peu probable que nous découvriions un jour des sortes d'entités de « savoir faire *X* » (l'entité « savoir faire du vélo » ou l'entité « savoir escalader »). De sorte que, « avoir la disposition *X* », c'est, relativement à une situation donnée où l'activité *X* est déterminée socialement, attribuer à un individu la capacité de faire *X*. La disposition – *au sens d'une chose possédée* – émerge métaphoriquement comme entité lorsqu'on en vient à décider quelle action cet individu peut ou ne peut pas réaliser. Un exemple : si une personne a voulu être funambule, elle s'est exercée en vue de l'obtention des dispositions propres à cette activité définie. Elle a la disposition de tenir en équilibre sur une corde. Imaginons maintenant une personne étrangère à cette société où n'existe aucune activité similaire au funambulisme et où la disposition de « tenir sur une corde » n'a aucune chance d'être évaluée. Si cette seconde personne a développé des capacités physiologiques et cognitives similaires qui lui permettraient de tenir en équilibre sur une corde, pourrait-on pour autant dire qu'elle possède la même disposition ? On voit que, de son point de vue, cette question n'a pas de sens : sans être confrontée à l'activité, c'est un non-sens que d'affirmer qu'elle a la capacité de tenir sur une corde. Ce qu'elle « *a* », ce n'est pas la capacité de tenir sur une corde, mais la possibilité de mobiliser et d'arranger différents acquis pour réaliser, si l'occasion se présentait, cette action. La disposition n'est donc non seulement manifeste qu'en situation, elle n'est aussi – en tant qu'entité – qu'une métaphore commode pour lier aux conditions de succès de

la réalisation d'une action, des compétences d'un individu. Ces compétences, dans leur désignation, sont liées à l'activité.

Le « savoir-que X » ou le « savoir-comment X » sont par conséquent relatifs à X , à ce qu'une activité ou une proposition suggère de mobiliser pour que X soit réussi. L'homme *est* cet ensemble complexe d'acquis qu'il peut mettre en branle en vue de réaliser une action. Ce qu'il *est* lui permet d'appréhender l'environnement d'une certaine manière. Face à un obstacle, il agit simplement compte tenu de ce qu'il est. Il n'y a rien comme un échec (ou le manque d'une possession) de ne pas pouvoir grimper par dessus un obstacle. Compte tenu de ce que cette personne est, le contourner lui suffit amplement. Ce n'est qu'à partir du moment où, alors qu'il contourne l'obstacle, un *autre* homme l'escalade, que l'activité s'institue, et que relativement à ce deuxième individu le premier conçoit qu'il ne *possède pas* ce que cet autre *possède*.

Avec la question « sait-il faire X ? », on instaure un régime où un arrangement physiologique et cognitif particulier (correspondant à X) est évalué. Cet arrangement n'est pas pré-existant, ou plutôt : il n'est pas ontologiquement existant au sens d'une entité bien déterminée et bien localisée, même si toutes les composantes sont bien en place. L'arrangement – c'est-à-dire la « connaissance de X », qui recouvre aussi bien le « savoir que » et le « savoir comment » – est la manière dont l'exercice de cette connaissance est spécifié. Celui qui établit l'action d'escalader (pour pouvoir évaluer si les personnes sont capables ou non de la réaliser) sélectionne dans un fond cognitivo-physiologique les éléments qui s'arrangeant ensemble correspondront à cette activité. Le fond est bien là, et différent chez chaque personne, mais il n'est pas prédéterminé à être « la disposition à escalader ».

Dernière remarque, si l'on dérivait de cette observation (comme a par exemple pu le faire [Ryle 1978]) que la disposition, puisqu'elle n'est pas une chose possédée par les individus, est alors uniquement une attribution sociale de réussite, on rendrait la disposition entièrement dépendante d'une détermination sociale et on manquerait à coup sûr le cœur du problème. Que l'on ait déterminé socialement à quoi l'activité X (par exemple escalader) doit correspondre n'enlève rien au fait que si l'on remarque qu'une personne est capable d'escalader, tandis qu'une autre ne le peut pas, la détermination sociale de cette activité n'est d'aucun secours pour expliquer cette différence. Ceux qui voudraient dissoudre la disposition en ne se rapportant qu'aux situations et aux déterminants sociaux manqueraient de voir que les individus ne décident pas des dispositions. Premièrement, au niveau de la détermination des activités (et des dispositions correspondantes) il faut bien voir que les individus n'ont pas la liberté de fixer ces rapports au gré de leur volonté, les situations dans lesquelles ils agissent sont prises dans un jeu qui les précède. Autrement dit, si elles sont maléables et non-essentiels, elles sont par contre souvent pré-définies. Et deuxièmement, les individus ne font qu'instituer des moyens de rapporter leurs actions entre elles, mais ils ne décident certainement pas de la façon dont les dispositions liées à ces actions s'expriment dans ce rapport. Une fois le rapport (l'activité) fixé, on peut commencer à étudier ce qui fait

qu'une connaissance sera plus ou moins difficile à apprendre, à exprimer et à transmettre, ce qui est l'objet de la section suivante.

Que reste-t-il en fin de compte du terme connaissance ? Jusqu'à ce point, nous sommes parvenus aux considérations suivantes : il faut distinguer l'*état* du sujet, neutre en termes de connaissance, de la « connaissance *de* » quelque chose (qui regroupe aussi bien le « savoir que », connaissance propositionnelle, que le « savoir comment », connaissance dispositionnelle). Par conséquent, connaître est relatif à une détermination de ce qu'il y a à connaître (en termes de proposition ou d'action). Cette détermination n'est pas naturelle (il n'y a pas dans le monde une chose à connaître), mais sociale. Croire que cette délimitation est naturelle est une des raisons pour laquelle la connaissance est habituellement réifiée et comprise comme une chose que l'on pourrait posséder ou qui serait présente dans les objets, les corps ou les esprits. Cependant, à partir du moment où une « connaissance *de* » est délimitée et instituée, elle correspond alors à un certain arrangement congitivo-physiologique. La capacité à développer et à mobiliser cet arrangement spécifique dépend de plusieurs déterminants (cf. infra) s'appliquant à toute connaissance de manière *égale*. Aucun déterminant n'est typique d'un *genre* de connaissance. Ils interviennent seulement à des degrés différents.

4 Au fond de l'opposition tacite/explicite, quelques différences de degrés (complexité, acculturation, adaptation et contexte)

Les connaissances¹⁵ dites tacites sont ces connaissances qui éprouvent plus de difficultés que les connaissances explicites à être exprimées, apprises ou transmises. Ces difficultés sont communes à toute forme de connaissance. Pour les connaissances explicites cependant, ces difficultés apparaissent comme négligeables. De sorte que nous avons l'impression, lorsque nous sommes confrontés à ces expressions dites tacites, d'assister à une compréhension directe, non-problématique, et à une transmission quasi parfaite. Mais il ne s'agit que d'une illusion : la connaissance explicite est en réalité soumise aux mêmes conditions d'expression et de transfert que toute autre connaissance, ces conditions sont seulement moins contraignantes pour elle. Pour les connaissances tacites, les

15. Connaissance est, ici et jusqu'à la fin de cette étude, comprise dans le sens d'« arrangement visé » – « connaissance *de X* » –, connaissance dont on peut métaphoriquement parler comme d'une chose, par simplicité, tant qu'on garde à l'esprit que ces choses ne sont que des manières commodes de présenter les relations de connaissances, c'est-à-dire tant qu'on ne prend pas ces réifications pour des substances réelles.

mêmes conditions s'appliquent. Et les trois genres de connaissances tacites distingués par Collins [Collins 2010, chap. 4–6] ne sont pas trois types différents de connaissance, comme il le sous-entend, mais seraient plutôt trois états qui reflètent des types de difficultés différentes face aux conditions d'expression, de transfert, c'est-à-dire plus généralement de communication de la connaissance.

Par conséquent, plutôt qu'une partition toujours plus minutieuse des types de connaissance, l'analyse de la connaissance tacite (et explicite) devrait se concentrer sur la recherche de ces conditions de communication, sur leurs effets et leurs impacts sur la connaissance. Il semble en effet plus simple de ne se reposer que sur une et une seule notion de connaissance et de déceler, sous les différents *genres* du tacite, des conditions d'expression et de transfert de la connaissance qui sont communes à toute situation, mais qui ne s'expriment pas nécessairement de la même manière et avec la même vigueur dans toutes les situations.

Dans cette conception unitaire des conditions de communication de la connaissance, on peut dégager au moins quatre raisons (la liste n'est pas exhaustive) pour lesquelles une connaissance peut rencontrer plus de difficultés qu'une autre à être exprimée ou transmise :

1. Certains supports sémiotiques dirigés vers l'acquisition de connaissances sont plus efficaces que d'autres pour exprimer, ou pour transmettre, une connaissance dans un contexte donné (et un support plus efficace qu'un autre pour l'expression pourra l'être moins pour la transmission). D'abord, l'inscription d'une forme [*pattern*] dans un support ou la suggestion [*affordance*] proposée par un support peut être plus ou moins efficace en fonction de conditions qui entourent la connaissance à exprimer ou transmettre, et en fonction de l'acculturation du récepteur au mode d'expression ou de transmission. Ensuite, selon ses caractéristiques propres, et selon l'adéquation de ces caractéristiques avec la connaissance qu'il est censé exprimer ou « transmettre », un support rencontrera plus de difficultés qu'un autre pour transmettre cette connaissance¹⁶. Certaines connaissances, rétives à une symbolisation abstraite ou à une synthétisation et à défaut de support adéquat, passeront par des intermédiaires très directs, comme un film.
2. Concernant le récepteur, son apprentissage sera plus ou moins lent en fonction de son acculturation et de sa proximité avec les codes qui entourent l'apprentissage d'une connaissance. Dans une situation de communication, il peut éprouver des difficultés à donner sens à un support

16. Concernant le support, on peut compter, parmi les exigences internes pour aboutir à plus d'explicité, la synthéticité de l'information, la richesse (et la précision) du code entourant le domaine de la connaissance à apprendre, et la proximité du mode (et du matériel) de description avec la connaissance (capacitation) que cette description vise. En d'autres termes, l'enregistrement d'une description dirigée vers, par exemple, la connaissance somatique de la conduite de vélo serait plus efficace si elle s'inscrivait sur un support qui suggère plus directement cette capacité somatique que ne pourrait le faire l'écriture. Ce support reste à inventer.

parce qu'il ne possède pas le code ou plus généralement le bagage nécessaire au décryptage du support de communication.

3. Plus une connaissance exige, pour être maîtrisée, de pré-requis – c'est-à-dire plus elle demande d'avoir préalablement acquis de compétences qui doivent être convoquées successivement ou simultanément – plus son apprentissage sera long.
4. De la même manière, il est plus difficile d'exprimer ou de transmettre globalement une connaissance si les conditions de son apprentissage, les supports et les moyens par lesquels elle est exprimée ou transmise, sont localisés dans des endroits extrêmement restreints.

Plus une situation de communication cumule un nombre important de ces conditions, plus la connaissance que l'on veut communiquer sera considérée comme *fortement tacite* (ou *faiblement explicite*).

Par exemple, pour apprendre à faire du vélo, on aura effectivement du mal à trouver un écrit qui explicite toutes les conditions nécessaires à l'apprentissage de cette compétence ; un écrit qui puisse prendre la gestuelle du corps et qui lui donne un vocabulaire et une grammaire (raison 1). Cependant, cette traduction, bien que difficile, ne serait pas impossible : il existe par exemple en danse des documents écrits qui décrivent des collections de techniques corporelles, de mouvements précis à reproduire. Et il s'agit bien là d'un langage, d'un codex qui ne demande qu'à être lu et appris. On pourrait de la même manière tout à fait imaginer un manuel du conducteur de vélo qui reproduirait une collection de mouvements dessinés pour apprendre à conduire un vélo.

La connaissance de cette gestuelle fait donc partie d'un répertoire que l'on peut apprendre et transmettre sous différentes formes. Et ces formes de transmission seront plus ou moins évocatrices selon l'acculturation du récepteur aux domaines liés à l'apprentissage de cette connaissance particulière (raison 2). Par exemple, un funambule ou un danseur, pour leur sens de l'équilibre et leur science des mouvements, auront plus de chance de saisir rapidement, en le voyant directement ou de façon écrite, le savoir nécessaire à la conduite d'un vélo ; de la même manière qu'un mathématicien pourra très certainement comprendre plus vite qu'un sociologue une équation de la physique.

Chez Collins, le stade de la connaissance tacite le plus élevé – dans le sens de la connaissance la plus difficile à exprimer ou à transmettre – est la connaissance tacite collective (CTK). Cette connaissance nécessite, au-delà d'une compétence somatique, une compétence à pouvoir s'insérer dans le jeu social et à en comprendre les codes. Il s'agit par exemple de savoir conduire un vélo dans une circulation dense à New Delhi. Ces règles de conduite en circulation *en Inde* ne sont pas seulement contenues dans une signalétique, dans des sémaphores ou des marquages au sol, elles sont aussi visibles à travers les comportements et réactions des usagers. Un exemple : à New Delhi, on ne klaxonne pas au volant comme en Europe occidentale pour prévenir d'un danger imminent ou, utilisation détournée, pour exprimer son mécontentement, mais pour

prévenir que l'on double. Un signe qui en Europe est perçu comme agressif devient donc, en Inde, un acte civique – ou au moins préventif : « attention, je passe ». Savoir conduire en Inde implique, comme ailleurs, de se mettre au milieu des canaux de transmission, d'essayer de se mettre dans le contexte de ce code, non pas implicite, mais exprimé dans les mouvements des véhicules et beaucoup d'autres signes extérieurs. Dans ce contexte, un livre du code de la route ne suffirait pas. Et on ne trouvera à l'identique ce code nulle part ailleurs que dans la rue indienne (raison 4). Mais on pourra éventuellement en trouver une version approchée en Thaïlande ou en Chine par exemple. De sorte qu'un Chinois sera plus apte à conduire en Inde qu'un Européen (raison 2). Pour lui, cette connaissance est moins tacite que pour un Européen, parce qu'il évolue dans un contexte routier similaire. La tacacité n'est donc pas un attribut de la connaissance elle-même, mais des conditions d'apprentissage ou plus généralement de communication de cette connaissance¹⁷.

L'opposition entre le tacite et l'explicite se mesure finalement par une différence graduelle de complexification des conditions d'expression et de transmission (ou d'apprentissage). On le voit bien dans le cas de la conduite en Inde. Elle est classée comme l'une des formes de connaissance les plus tacites par Collins pour sa « nature » collective. Il serait préférable de dire que cette connaissance n'est, en soi, ni tacite ni explicite, mais dépend du contexte et des individus pris dans la situation d'expression ou de communication. Dans le cas en question, cette connaissance nous apparaîtra comme plus tacite que d'autres connaissances, parce qu'elle cumule les quatre difficultés que nous avons dégagées (pour un Indien, elle en cumulera au moins trois). Mais elle n'est pas en soi différente d'une connaissance explicite, *parce que l'on ne verrait pas ses canaux de transmission ou parce qu'elle ne peut pas être transportée à distance*. Au contraire, cette connaissance baigne en plein milieu des canaux de transmission, au point qu'on en vient à les oublier tant ils sont omniprésents. Et la distance n'est pas non plus une caractéristique absolue, elle est juste plus difficile à transporter qu'une connaissance explicite (parce que cette connaissance tacite peut demander d'acquérir plus de compétences (raison 3), et qu'elle est localisée dans un espace restreint (raison 4)). On peut par exemple imaginer une partie de Paris, un arrondissement, où l'on autoriserait à rouler comme à New Delhi, et où l'on demanderait à des formateurs

17. Collins reconnaît qu'il faut être un « parasite » du social pour réussir à développer ces connaissances tacites collectives, c'est-à-dire dans une proximité extrême de l'endroit où semble se trouver cette connaissance. Cependant, il souligne ailleurs de manière contradictoire qu'une des spécificités des connaissances tacites est leur impossibilité d'être communiquées par le biais des *strings* (« Tacit knowledge is knowledge that cannot be explicated – that cannot, or cannot yet, be passed on using strings » [Collins 2013]). Or les connaissances tacites utilisent autant de strings qu'ailleurs – renoncer à l'usage des strings reviendrait, comme nous l'avons déjà souligné, à devoir assumer une conception intenable où la connaissance naîtrait d'elle-même, sans stimulus extérieur. Pour comprendre la logique de la circulation en Inde, il faut pouvoir voir, sentir, parler aussi, au moins autant, si ce n'est plus, qu'avec les connaissances explicites.

indiens de reproduire les conditions de circulation pour entraîner les Parisiens à conduire ici comme à New Delhi. D'ailleurs, pour reprendre l'inversion de Collins, ce qui devrait nous étonner ici, ce n'est pas qu'une connaissance soit difficile à transmettre entre deux coins éloignés du monde, mais qu'il puisse exister des connaissances qui se propagent sans difficulté ; qu'entre deux personnes il y ait une culture commune ou un mode de fonctionnement commun qui soit si étendu sur l'espace géographique humain. Les connaissances qui sont susceptibles d'être déployées le plus largement sont à ce titre celles qui s'appuieront le plus sur notre culture commune ou notre caractère commun d'humain. Par exemple, un texte symbolique que Collins prend pour plus explicite que l'apprentissage du vélo, peut, d'une culture à l'autre (d'une nation à l'autre), devenir complètement opaque tandis qu'une vidéo pédagogique et muette qui montre comment faire du vélo aura plus de chance de se propager sur un espace plus large puisqu'elle ne repose essentiellement que sur la vision et la reconnaissance de quelques symboles. La connaissance la plus facilement partageable correspond par conséquent à celle qui, pour son expression ou sa transmission, s'appuie sur ce qu'en tant qu'humain nous avons le plus de chance de partager. Et inversement, la connaissance la plus difficilement partageable correspond à un contenu qui, pour être appris, demande de réunir un nombre élevé de conditions circonstancielles et locales.

5 Conclusion

Pour résumer l'argumentaire, on peut, pour la notion de connaissance explicite, admettre les caractéristiques suivantes :

1. Il n'existe pas de connaissance explicite en soi, à savoir une expression qui ferait naître instantanément une connaissance chez un individu aussitôt qu'il serait directement en contact avec elle, peu importe les circonstances. Ce n'est donc pas en distinguant des types de connaissances tacite (ou explicite) que l'on parviendra à éclairer les difficultés de l'expression, de la transmission ou de l'apprentissage d'une connaissance.
2. La connaissance explicite possède un support, mais n'est pas ce support, l'inscription d'une connaissance n'est pas la caractéristique déterminante de son explicité.
3. Une connaissance explicite est apprise et son apprentissage suppose d'avoir précédemment acquis un certain bagage (classiquement on dirait d'avoir acquis tout un lot de connaissances tacites).
4. Une expression n'est explicite que pour une personne, dans un contexte donné (i.e., dans de bonnes conditions de communication).

Une fois ces restrictions faites, nous pouvons reconnaître qu'il n'y a finalement pas de fracture entre la connaissance explicite et la connaissance tacite. La connaissance explicite a une forme similaire à la connaissance tacite. Le fait

qu'une connaissance puisse être plus explicite qu'une autre dépend des mêmes critères, des mêmes mécanismes pour lesquels une connaissance sera moins tacite qu'une autre.

Par ailleurs, toute métaphore mise à part, ce n'est pas la connaissance qui est tacite ou explicite, exprimée ou transmise, et d'admettre cela ne nous empêche pas de pouvoir souscrire à l'idée de Polanyi selon laquelle « nous savons plus que ce que nous pouvons dire », seulement « ce que nous pouvons dire » n'est qu'un moyen d'accéder à cette connaissance. Par conséquent, l'explicité est une caractéristique qui nous permet d'expliquer comment des expressions peuvent plus ou moins bien conduire aux développements de connaissances spécifiques relatives à des activités déterminées. L'opposition tacite/explicite comme deux genres de connaissances opposées ne peut par conséquent plus tenir. « Ce que nous pouvons dire » est simplement plus ou moins suggestif, plus ou moins facile ou difficile à dire, en fonction, au moins, des quatre conditions que nous avons relevées. Mais « ce que nous pouvons dire » n'est jamais instantanément et explicitement de la connaissance.

Bibliographie

- CHAUVIRÉ, Christiane & OGIEN, Albert (éd.) [2002], *La Régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*, Raisons pratiques, Paris : Éd. de l'EHESS.
- COLLINS, Harry M. [2010], *Tacit and Explicit Knowledge*, Chicago : University of Chicago Press.
- [2013], Building an antenna for tacit knowledge, *Philosophia Scientiæ – Tacit and Explicit Knowledge : Harry Collins's Framework*, 17(3), 25–39, doi :10.4000/philosophiascientiae.882, édité par L. Soler, S. D. Zwart, et R. Catinaud.
- GOURLAY, Stephen [2002], Tacit knowledge, tacit knowing, or behaving?, URL <http://eprints.kingston.ac.uk/2293/1/Gourlay%202002%20tacit%20knowledge.pdf>.
- HALDIN-HERRGARD, T [2004], Diving under the surface of tacit knowledge, *Proceedings for Organizational Knowledge, Learning and Capabilities*.
- HETHERINGTON, Stephen [2011], *How to Know : A Practicalist Conception of Knowledge*, Chichester : Wiley.
- PERRATON, Jonathan & TARRANT, Iona [2007], What does tacit knowledge actually explain?, *Journal of Economic Methodology*, 14(3), 353–370, doi :10.1080/13501780701562559.

- POLANYI, Michael [1966], The logic of tacit inference, *Philosophy*, 41(155), 1–18.
- [1967], *The Tacit Dimension*, London : Routledge and Kegan Paul.
- PUUSA, Anu & EERIKÄINEN, Mari [2008], Is tacit knowledge really tacit?, *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(3), 307–318.
- RAO, Bairady Narahari [1994], *A Semiotic Reconstruction of Ryle's Critique of Cartesianism*, Berlin ; New York : Walter de Gruyter.
- RYLE, Gilbert [1978], *La Notion d'esprit : pour une critique des concepts mentaux*, Paris : Payot.
- SCHATZKI, Theodore R., KNORR-CETINA, Karin, & VON SAVIGNY, Eike [2001], *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London : Routledge.
- SOLER, Léna & ZWART, Sjoerd D. [2013], Collins's taxonomy of tacit knowledge : Critical analyses and possible extensions, *Philosophia Scientiæ – Tacit and Explicit Knowledge : Harry Collins's Framework*, 17(3), 107–134, doi :<http://philosophiascientiae.revues.org/892>, édité par L. Soler, S. D. Zwart, et R. Catinaud.
- SOLER, Léna, ZWART, Sjoerd D., LYNCH, Michael, & ISRAËL-JOST, Vincent [2014], *Science After the Practice Turn in Philosophy, History, and the Social Studies of Science*, London : Routledge.
- TURNER, Stephen [1994], *The Social Theory of Practices : Tradition, Tacit Knowledge, and Presuppositions*, Chicago : University of Chicago Press.
- VORMS, Marion [2009], *Théories, modes d'emploi : une perspective cognitive sur l'activité théorique dans les sciences empiriques*, Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne, Paris I.